NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 2 **Poznań, luty 127** **Rok III**

Treść: *Franciszek Zych:* Henryk Pestalozzi. — *Panasówna (Poznań):* Pamięć i jej kształcenie. — *Ludwik Bandura (Bydgoszcz):* Lektura domowa. — *Bieńkiewiczowa (Poznań):* Współpraca z domem. — *F. Z.:* Dookoła ustroju szkolnego. — Przegląd czasopism pedag. — Szkolnictwo zagraniczne. — Recenzje. — Z życia Ognisk. — Komunikaty.

Henryk Pestalozzi.

(W setną rocznicę zgonu.)

Dnia 17 lutego 1827 r. przestało bić serce wielkiego pedagoga szwajcarskiego, Henryka Pestalozziego. Z oddalenia stu lat od owej chwili patrzymy z podziwem i wdzięcznością na szlachetną postać starca, który geniuszem swojego umysłu i pracą całego życia osadził wychowanie na mocnych fundamentach, zapewniając mu trwały i pewny rozwój, zgodny z prawami rozwoju natury ludzkiej.

Działalność pedagogiczna Pestalozziego zrodziła się i wyrosła na gruncie jego ogromnej miłości do ludu, którego nędze i upokorzenia społeczne nawskroś poznał i głęboko odczuł. Marzył początkowo o poprawie losu szerokich rzesz ludu przez podniesienie ich materjalnego dobrobytu, obejmując rojeniami swemi rolnictwo, przemysł i handel. W tym celu założył gospodarstwo, które miało być wzorem dla okolicznych mieszkańców. Nie tu jednak miał się objawić jego twórczy duch. Brak doświadczenia i znajomości rzeczy w tej dziedzinie przyprawił go o materjalną ruinę. To — zamiast zmóc — utrwaliło go tylko w szlachetnym uporze i na właściwe skierowało drogi, na których wkońcu odnalazł samego siebie: został „bakałarzem ludowym". Został nim w tem przeświadczeniu, że wychowanie jest pierwszym warunkiem uczłowieczenia ludu i szczęścia ludzkości.

Przystępował do pełnienia swojego zawodu z dokładną znajomością błędów nauczania, polegającego na „bezmyślnem mieleniu językiem" i z surową lecz sprawiedliwą krytyką całego systemu wychowawczego, w którym specjalna wiedza „jak posąg proroka sięga obłoków; ale oświata ludu, która stanowić winna jej podporę, to najnędzniejsze, najkruchsze, najnikczemniejsze błoto".

Tej jasnej wnikliwości w przyczyny zła nie odpowiadała jeszcze wtedy równoległa świadomość środków naprawy. One już żyły w nim, lecz

żyły w jego przeczuciach i przewidywaniach. Dopiero na drodze nieprzerwanych badań i doświadczeń, prowadzonych z nieustępliwością i zaparciem się samego siebie wyłonią się one w skończonej postaci i ułożą w architektoniczną, doskonałą budowlę, w obrębie której ujęte zostaną przejrzyście, logicznie i jednolicie wszystkie najważniejsze prawa i zasady wychowania i nauczania elementarnego.

Jakaż tej budowli konstrukcja?

„Celem wszelkiego nauczania jest i nie może być nic innego, jak harmonijne kształcenie sił i uzdolnień natury ludzkiej gwoli uszlachetnienia rodu ludzkiego." Pełny rozwój naturalnych sił stwarza mocną i szlachetną osobowość, czyni z wychowanka „prawdziwego człowieka". Wychowanie, które traci ten naturalny kierunek z przed oczu, „może wyprodukować dobrych krawców, szewców, kupców lub żołnierzy; temu jednak przeczę stanowczo, żeby mogło wykształcić krawca lub kupca, któryby był jednocześnie człowiekiem w prawdziwem, w wielkiem znaczeniu tego słowa".

Podstawą dążności wychowawczej do urzeczywistnienia tego celu pozostać musi natura. „Człowiek staje się człowiekiem tylko przez sztukę wychowania. Możliwe to jednak będzie dopiero wtedy, gdy sztuka wychowania stosować się będzie pod każdym względem do drogi wskazanej przez naturę." Wychowanie uczynić może dużo, lecz „nie może ono dodać ani włoska do tego, co natura czyni sama, prowadząc człowieka od niejasnych spostrzeżeń i wyobrażeń zmysłowych do jasnych pojęć. Działalność wychowawcza ogranicza się na tem, że prędzej, regularniej i systematyczniej dostarcza materjału do spostrzeżeń zmysłowych, potrzebnych do rozwoju umysłowego człowieka, niżby to uczynić mogła natura, że wzmacnia wewnętrzną i zewnętrzną sprawność przez ćwiczenie zmysłów i utrwala odbierane wrażenia." „Wychowanie i natura winny stanowić jedno."

Zharmonizowanie działania wychowawczego z naturą osiągnąć można tylko wtedy, gdy zna się prawa rozwojowe natury ludzkiej, pozostającej w związku z otaczającą ją przyrodą. „Mechanizm sił przyrody jest tenże sam w żywej roślinie, zmysłami rządzącem się zwierzęciem, tudzież zmysłami i wolą rządzącym się człowieku." Mechanizm ten poprzez zmysły zanosi do duszy wrażenia, z których tworzą się wyobrażenia, a następnie jasne pojęcia i sądy. „Zmysły wpływają na sąd o rzeczach i rządzą wolą, wytwarzają poglądy, skłonności i postanowienia."

Więc punktem wyjścia i podwaliną w nauczaniu musi stać się spostrzeganie zmysłowe. Spostrzeganie naturalne „nie jest niczem innem jak tylko samem stawaniem przedmiotów zewnętrznych przed zmysłami i samem rozbudzeniem się świadomości wrażenia, jakie one wywierają. Od niego przyroda rozpoczyna wszelkie nauczanie". To zewnętrzne stawanie przedmiotów przed zmysłami napiera na umysł ludzki taką stłoczoną masą wrażeń, że dla uniknięcia chaosu okazuje się potrzeba wyboru z pośród nich tego tylko, co jest istotne. „Niezliczone — bowiem — są tylko same oddzielne przedmioty przyrody, ale zasadnicze cechy nie są niezliczone."

Te zasadnicze cechy, które Pestalozzi odkrył po długich dociekaniach, to liczba, forma i słowo. Na tych trzech podstawowych cechach opiera się nasze poznanie. One też stają się łącznikiem pomiędzy nauczaniem i prawami „mechanizmu fizycznego" (prawami psychologicznemi).

Zgodne z tem nauczanie winno wyrabiać:

1. „umiejętność obejmowania okiem przedmiotów różnych kształtów i uprzytomnienia w sobie ich istoty;

2. umiejętność rozróżniania tych przedmiotów według ich liczby i przedstawiania ich sobie jasno, jako jedności lub mnogości;

3. umiejętność utrwalania w umyśle wyobrażenia kształtów przedmiotu i jego ilości i stałego zachowywania tego w pamięci zapomocą mowy."

Opierając się o te trzy elementy poznania rozwinął Pestalozzi wyczerpujący program nauczania w szkole elementarnej, na który złożyły się uporządkowane psychologicznie szeregi wiadomości i opatrzył je w szczegółowe wskazania metody, dostosowanej do psychicznych procesów dziecka.

Wyłuszczone dotychczas poglądy Pestalozziego odnoszą się do jednej tylko strony kształcenia umysłu: zdobywania wiadomości. Do wszechstronnego rozwoju człowieka to nie wystarcza. Człowiek musi nietylko wiedzieć i umieć myśleć, ale względem otaczającego go świata musi stać się zdolnym do działania. „Wiedza bez umiejętności jest martwym kapitałem", czasami nawet szkodliwym. „Najstraszniejszy to może dar, którym jakiś wrogi genjusz obciążył ludzkość — wiadomości bez umiejętności." Myśl i wiedza powinny stać się zaczątkiem czynu. Stąd to w systemie wychowawczym Pestalozziego widzimy łączenie pracy ręcznej z nauczaniem i przykładanie wielkiej wagi do rozwoju aktywności u uczniów.

Od takiego pojmowania znaczenia aktywnych zdolności człowieka prosta prowadzi droga do starania o rozwój ciała, by je uzdolnić do odporności i przystosownia się względem otaczającej nas przyrody. Kształceniem fizycznem rządzą tak samo prawa natury. Rozwoju fizycznego domaga się nasz instynkt samozachowawczy.

Czynami człowieka powinna kierować moralność. Dlatego całe wychowanie ma przenikać duch moralności, ale moralności czynnej. Bo „jak kształcenie w sprawności fizycznej, tak i kształcenie moralne polega nie na wiadomościach o cnocie, ale na stopniowem zaprawianiu w cnocie. Przez zaprawianie w cnocie, przyzwyczajamy się do niej, uczymy się ją cenić i staje się ona naszą drugą naturą." Rozwój etyczny opiera się na uczuciach wewnętrznej natury ludzkiej, których stopniowy rozwój wytwarza zasady etyczne.

Cały ten system wychowawczy wznosi się na wiązaniach doskonałej metody, która genjalnemi rzutami myśli wybiega nieraz w daleką przyszłość. Oto niektóre jej zasady:

„Pierwszą lekcją, jaką pobiera dziecko jest chwila jego urodzenia. Od chwili, gdy zmysły dziecka przyjmują wrażenia z zewnątrz, nauczycielką jego staje się natura." W zgodzie z nią najważniejsze zadanie wy-

chowania spełnia matka. „Pierwszy kierunek wychowawczy dla dziecka niechaj nigdy nie będzie rzeczą głowy, niechaj nigdy nie będzie rzeczą rozumu; niechaj będzie wiecznie rzeczą zmysłów, niechaj wiecznie będzie sprawą serca, sprawą matki.“

Szkoła całem swojem urządzeniem i oddziaływaniem nie powinna niszczyć tej domowej atmosfery swobody, zaufania i miłości. W szkole Pestalozziego nie panował zwykły przykry nastrój, wynikający z przymusu, lecz „nastrój rozbudzonych ze snu nieznanych dotąd sił, uczucie, które budziło ich ducha i serce, nieokreślona świadomość tego, co te siły zdziałać i dokąd zawieźć je mogą“. Dzieci przynoszą do szkoły świadomość nieprzebranej liczby przedmiotów, na tem więc należy oprzeć dalszy rozwój umysłu.

Rozwój ten musi być dokładny, stopniowy, bez przerw i skoków. To budzi poczucie siły, radość i wyrabia samodzielność.

Nieprzyjaciółką dokładności i samodzielności jest pusta gadanina słów bez rozumienia ich treści. Gadaniu po próżnicy przeciwstawić należy nauczanie poglądowe. „Prawda, wypływająca z poglądu na rzecz, czyni zbytecznem męczące gadania i różnorodne zabiegi, które przeciw błędom i przesądom zdziałać mogą tylko to, co bicie we dzwony przeciw niebezpieczeństwu piorunów.“ Do pogłębienia poglądu przyczynia się bardzo praca ręczna. Trzeba ją więc łączyć z nauczaniem wiadomości.

Tym sposobem gromadzimy wyobrażenia i jasne pojęcia, jako materjał do tworzenia sądów. Atoli wszelkie wiadomości „zawierają dla dziecka o tyle tylko istotną prawdę, o ile tło zmysłowe cech, ujętych przez nie, staje krzepko i żywo w jego świadomości“. Natomiast „wszelka nauka, której definicje w duszy dziecka pojawiać się mają bez uprzedniego przygotowania, jako deus ex machina, czy też raczej które, wzorem teatralnych suflerów, pakujemy gwałtem przez ucho do umysłu dziecka, — wszelka taka nauka jest komedją, parodją kształcenia ludzi“.

Kończąc rzecz o metodzie Pestalozziego, przytoczę słowa, w których zamyka się cały jego pogląd na tę sprawę: „Proces naturalny rozwoju ludzkości jest niezmienny. Istnieje w tym względzie i może istnieć tylko jedna metoda. Nie może być dwóch metod dobrych. Jedna jest tylko dobra a jest nią ta, która w zupełności opiera się na odwiecznych prawach przyrody“.

Nigdy nie można dość ocenić znaczenia poglądów Pestalozziego w dziejach wychowania. Wpływ jego myśli oddziałał szeroko na zaniedbaną dziedzinę wychowania na kontynencie i za oceanem, budząc wszędzie żywe zainteresowanie i ruch około zagadnień wychowawczych i udoskonalenia metod nauczania. Uzgodnienie sztuki wychowania z przyrodzonemi prawami rozwoju natury ludzkiej stworzyło dla tego ruchu niewzruszoną podstawę. W poglądach Pestalozziego znajdziemy nieledwie wszystkie myśli, hasła i postulaty, które usiłuje w życie wprowadzić nowoczesna pedagogika.

Zrozumienie znaczenia pracy ręcznej w nauczaniu i wychowaniu, umiejętne i wzajemne uzupełniające się uzgodnienie jej z procesami umy-

słu, określenie wartości tej pracy w wyrabianiu czynnych nawyków moralnych, wskazanie dziecka i jego zasobów wyobrażeniowych jako punktów wyjścia w nauczaniu szkolnem, wprowadzenie koncentrycznego sposobu kształcenia zamiast napychania umysłu odłamkami wiedzy — oto postulaty szwajcarskiego pedagoga, które usiłuje zrealizować dzisiejsza szkoła twórcza, szkoła pracy.

Napotykamy na każdym kroku zdania, z których widać, że Pestalozzi, nie definjując, pojmował treść zainteresowania i jego funkcjonalną wartość w kształceniu umysłu i charakteru; że usiłował wprowadzić do nauczania drogę, którą kroczyła ludzkość, a której wartość sprawdził Devey w swej szkole eksperymentalnej; że czynił próby, grupując naukę około ośrodków, co z powodzeniem stosuje się obecnie w szkole Decroly'ego. Wszystko to dowodzi wszechstronności jego systemu, który przed wychowaniem roztoczył szerokie horyzonty postępu i doskonalenia. Stąd trafnie nazwano go „prorokiem nowoczesnej pedagogiki".

Z niemniejszą jednak słusznością uznać go należy za budowniczego nowoczesnej szkoły powszechnej. Boć wszystkie swoje poglądy, choć szerokie ich znaczenie, wywiódł z doświadczeń w szkole elementarnej jako „bakałarz" i dla niej je tworzył. On pierwszy określił, ustalił i psychologicznie uzasadnił program nauczania w szkole ludowej. Liberalne hasła wieku oświecenia i rewolucja francuska wywalczyły ludowi prawo korzystania ze skarbów nauki. On to prawo uczynił rzeczywistością, wskazując, co należy przyswajać ludowi z nagromadzonych zdobyczy nauki i wytyczając drogi, któremi do nich dotrzeć można.

On wreszcie nakreślił granice i wyznaczył rolę szkole elementarnej w całokształcie edukacji. W okresie, kiedy u nas zmagają się ze sobą dwa poglądy na ustrój szkolny i kiedy zjawiają się nowi prorocy ze staremi receptami organizacyjnemi i wieszczą upadek kultury narodowej, jeśli się naruszy wychowawcze systemy po zaborcach, — kiedy z pewnej strony upatruje się szczęście narodu i najdoskonalszy wyraz mądrości pedagogicznej w ścieśnieniu roli szkoły powszechnej do wymiarów praktycznego warsztaciku, mającego przygotowywać kilkuletnie dzieci szerokich rzesz ludu do jakiegoś nieokreślonego „praktycznego" życia — dobrze będzie przypomnieć, jakie stanowisko zajmował Pestalozzi w odniesieniu do tych zagadnień.

W systemie wychowawczym Pestalozziego niema miejsca na t. zw. „praktyczne" wychowanie. Jego ideałem wychowawczym jest „prawdziwy człowiek". Prawdziwe człowieczeństwo formuje się z przyrodzonych sił natury ludzkiej, które wychowanie rozwija i uszlachetnia. „Każda natomiast metoda, która na czole swych uczniów wyciska piętno stłumionych sił naturalnych i zanik siły duchowej" godna jest potępienia. „Prawdziwy człowiek" potrafi się także ustosunkować twórczo do otaczającego go środowiska i wymagań życia.

Całokształt nauczania szkolnego stawał przed Pestalozzim w postaci wielkiego gmachu. Nie widział jednak w tej budowli schodów, po którychby mieszkańcy dolnej części, mający „równe prawo z górnymi miesz-

kańcami do światła słonecznego i czystego powietrza", „mogli w sposób ludzki wstępować na górne piętro; gdy się zaś na sposób zwierząt usiłują wdrapać na górę, dostają stamtąd po łapach". Połączyć schodami dostępnemi dla wszystkich te oddzielone od siebie kondygnacje systemu edukacyjnego, było jego naczelnem dążeniem. Szkołę elementarną i szerzoną przez nią oświatę ludu uważał za fundamenty całokształtu wychowania i kultury. Tak więc i pod tym względem zaszczytne miano „proroka nowoczesnej pedagogiki" sprawiedliwie mu się należy.

Wogóle w poszukiwaniu za źródłami i genezą współczesnych nam zagadnień wychowawczych nie można pominąć twórczości szwajcarskiego pedagoga.

Franciszek Zych.

Pamięć i jej kształcenie.

Część II.

Fizyczna strona w kształceniu pamięci.

Jeśli się zważy, że najwyższa forma pamięci powstaje przez szczęśliwe i umiejętne eksploatowanie pamięci fizjologicznej, danej przez naturę, a organizacja, tj. czynnik rozumu dodany do niej, może wprawdzie, użyczając jej pomocy, nawet mierną pamięć naturalną wyzyskać i doprowadzić do wysokiego stopnia rozwoju, lecz zupełnie bez niej obejść się nie może, co więcej, wielki dar naturalny pamiętania, złączony z wysoką organizacją, daje pamięć, zwaną przez Dugasa cudowną — to jest rzeczą zrozumiałą, że dla pedagoga nie może być sprawą obojętną znajomość częściowa choćby, warunków fizycznych tworzenia się i potęgowania tej strony pamięci, która jest wyraźnie do mózgu przyczepiona, jak to zresztą z teorji „fizjologicznych śladów" wynika, aby następnie znaleźć środki oddziaływania na nią nietylko ze strony intelektualnej, ale też fizycznej, naturalnie w tych granicach, w jakich wogóle naturę można koregować.

Sprawa jednak jest bardziej zawiła niżby się spodziewać należało.

Niema dotąd należytego wglądu w tajemniczą mechanikę materjalną mózgu. Zwłaszcza większość czynników jakościowych tego cudownego organu, jakim jest mózg człowieka, wrodzonych, które wypracowują prawdopodobnie wielkie różnice naturalnego uzdolnienia pamiętania, nosi dotąd charakter hipotetyczny — zresztą i w wypadku zupełnej pewności mało albo wcale nie byłyby zależne od wpływów zewnętrznych.

Jedynie pewną jest rzeczą, że na skład substancji mózgowej można oddziałać z zewnątrz i higjena pracy umysłowej stawia wyraźnie określone postulaty, co do odżywiania mózgu, ale i tu należy wziąć pod uwagę naturalną zdolność asymilowania organizmu.

Obserwacja i badania pedagogiki i psychologji eksperymentalnej nie rozporządzają jeszcze wprawdzie obfitym materjałem faktów, odnoszących się do warunków fizycznych pamięci, w każdym jednak razie wykazują niezbicie, że wyższość pamięci, bardziej jeszcze niż inteligencji, da się sprowadzić do wyższości ilościowej mózgu, która dopuszcza do pewnego stopnia możliwość zewnętrznego oddziaływania.

I tak, znaczniejsza szybkość procesów chemicznych w komórkach nerwowych, której rezultatem jest większa wydajność pamięci, powoduje szybszy obieg krwi, sprowadzając zarazem intenzywniejsze odżywienie mózgu, przyspieszoną przemianę materji. To jest stałym objawem młodości, gdy źródło życia, — jak mówi Mill — jest jeszcze całkiem świeże. To jest ten strumień życiowej energji, któremu teorja „fizjologicznych śladów" przypisywała moc odradzania wspomnień.

Badania eksperymentalne Meumanna i innych badaczy, tudzież obserwacje wykazują wyższość pamięci długotrwałej dzieci nad dorosłymi; z drugiej strony wiadomą jest rzeczą, że tętno u dzieci jest znacznie szybsze niż u dorosłych. Można więc tu dopatrzeć się związku przyczynowego między szybkiem krążeniem krwi a siłą pamięci, tem bardziej, że i z badań innych eksperymentatorów ten związek jest widoczny a i osłabienie pamięci starczej daje się sprowadzić do zwolnienia tętna, czyli osłabienia krwi obiegu i związanego z tem mniej intenzywnego odżywiania mózgu.

Autor wykazał zarazem, że pamięć długotrwała mniej jest zależna od czynników psychologicznych, więcej natomiast od powtórzeń, t. zn. od wzmacniania śladu potęgowanego przez nie, czyli jest więcej fizjologicznej natury — natomiast jeśli chodzi o pamięć bezpośrednią, więcej zależna od przyczyn psychologicznych (woli), koncentracji uwagi, dzieci wykazują niższość wobec starszych. Wrażliwa, życiem tętniąca komórka mózgowa dziecka trwalej zachowuje ślad wrażenia i łatwiej je oddaje przez samą życiową energję; tem samem kompensuje fizjologiczną stronę niedomagania psychiczne: słabość uwagi i woli.

Larguier[1]) des Bancels, badając wpływ pory dnia na uczenie się, doszedł do zgoła nieoczekiwanego rezultatu.

Do wyuczenia się 10 wierszy z tragedji Racina zużył następującą długość czasu:

rano	przed obiadem	po obiedzie	przed kolacją	po kolacji
316,25 sek.	348,75 sek.	340,71 sek.	345,90 sek.	280,20 sek.

Ilość zapamiętanego przy powtórzeniu po 24 godz. wynosiła:

rano	przed obiadem	po obiedzie	przed kolacją	po kolacji
47,5	51,5	56,3	55,6	57,9

czyli, że dla szybkości uczenia się i wierności zapamiętania najpomyślniejszy był czas po obiedzie i kolacji. Eksperymentator sam był zdumiony rezultatem i zauważył, że pamięć zajmuje odmienne stanowisko niż inne duchowe funkcje, które po obiedzie są raczej uszczuplone, niż wzmożone.

Larguier przedsięwziął po roku nowy rząd prób w tych samych warunkach (czas wakacyj), lecz ograniczył je tylko do uczenia się przed obiadem i po obiedzie.

W pierwszym wypadku potrzebował przeciętnie 272,5 sek., w drugim 224,7, aby się 10 wierszy wyuczyć.

---

[1]) Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. H. 109, str. 62.

Liczba zapomnianych wyrazów wynosiła przed obiadem 12,6 po obiedzie 11; długość zapamiętanych fragmentów wynosiła przeciętnie 19,52 przed jedzeniem, 20,82 po jedzeniu. Larguier uogólnia zjawisko, zwracając tu uwagę na stosunek, jaki zachodzi między obiegiem krwi a pamięcią, stosunek akcentowany już przez Spencera, o którym wspomina i sam podkreśla, że przy dawniejszych jego badaniach, puls jego uderzał 63 razy na minutę przed obiadem, 88 razy po obiedzie, 71 razy przed kolacją o 6 godzinie a 86 po kolacji.

To, co Mill nazywa „intenzywnością momentu", a co również powoduje owe szybsze procesy chemiczne — ma u podstawy także szybszy obieg krwi, lecz jako skutek wzruszania, radości.

Dugas[2]) cytuje następujący urywek, podany przez Milla (Chronique du Temps): „Oto — mówi Mill — otwierając szufladę, nagle odnajduję starannie zamknięty, w okładce żółtej kłos ryżu zerwany w Indochinach. I natychmiast widzę znów krajobraz, który zresztą we mnie jest zawsze obecny, z powodu przyczyny najmniej słusznej. To było na granicy Tonkinu po stronie Chin. Ślad zniknął, nasza mała karawana posuwała się spodem ryżowiska wysuszonego, przeciętego małemi murami. Średnio, zwyczajnym kłusem uniosłem konia, aby mu pozwolić przeskoczyć jedną z tych przeszkód: czucie ściśnienia w piersi, rozszerzenie serca, które niepokoi się, następnie ręce się kurczą, ściągając lejce, wargi zacinają się... Wkońcu przeskoczyłem. W samej rzeczy, nie spadłem — hurra!... I w tym oto momencie odszuwam radość niewypowiedzianą, przepełniającą, w żadnym stosunku do swej przyczyny; i wszystko, co mnie otacza, ustala się na zawsze w mej pamięci. Mały strumyk, pełen zielonych kamieni, wielkie drzewa, ocieniające go, stary pień powalony i przerzucony przez strumyk, który zaraz służyć będzie jako most; wielka skała łupkowa z drugiej strony i te ścierniska bez piękności, które trzeszczą pod nogami mego wierzchowca. Dlaczego? Jak się to stało? Widziałem tyle innych widoków, więcej godnych mego pamiętania, które są tylko, jak mumje złożone w mych wspomnieniach."

„Zerwałem ten kłos ryżu, jakbym zerwał kwiat dla zaznaczenia wspomnień miłości: bo wrażenie było tak samo silne i nie wstydzę się błahości jego pochodzenia."

„Nasze życie duchowe, nasza moc i nasza aktywność duchowa są utworzone przez te momenty."

Dugas wyjaśnia zainteresowanie Milla odnoszone do wyżej wymienionego przedmiotu i pamięć tego momentu subjektywną przyczyną, dyspozycją wewnętrzną, emocją wywołaną z okazji niebezpieczeństwa przeszłego, przeniesioną do mniejszych szczegółów krajobrazu i zerwanego kłosu ryżu.

Wyjaśnienie powyższe jest słuszne dla pamięci, emocja stworzyła warunki, w których zapisało się na zawsze wrażenie przedmiotu ani zbyt pięknego ani interesującego, gdyż fizyczną stroną wzruszeń radosnych

---

[2]) Dugas, „La memoire et l'oublie" str. 68.

jest rozszerzenie naczyń krwionośnych i szybszy obieg krwi. Zwłaszcza radość tak wielka, tak przepełniająca, jakiej doznał Mill po uniknięciu niebezpieczeństwa, musiała poruszyć cały system krwionośny i falami krwi uderzyć o mózg. Gdy osobnik jest smutny albo zmęczony, występuje niemoc duchowa, puls jest zwolniony, stąd zarówno przemęczenie, jak uczucie obawy, strachu, które ścina krew w żyłach, jak mówi wyrażenie ludowe, musi też pośrednio zgubnie i na pamięć oddziaływać. Stąd uczucie grozy, obawy przed karą lub cenzurą nie może mieć nigdy miejsca w szkole. Szkoła radosna, szkoła twórczej, samodzielnej pracy, oparta na uczuciu radosnem zainteresowaniem, ma na poparcie swe oprócz innych i tę okoliczność, że popiera czynności pamięci, stwarza warunki jej rozkwitu naturalnego, chroni od wstrzymania go w zarodku i przyszłej tępoty umysłowej. Wnioski pedagogiczne dla pamięci z powyższego płynące, dają się sprowadzić do higjeny odżywiania a zwłaszcza krwiobiegu i ruchu na świeżem powietrzu, zwłaszcza, że psychiczną stroną zdrowia fizycznego jest też pogodne usposobienie, wesoły nastrój, dobre samopoczucie, higjeny rozumianej nie jedynie jako zapobieganie uszczeniu daru naturalnego pamiętania przez niehigjeniczny sposób życia, lecz jeszcze i przedewszystkiem jako uprawa pamięci ze strony fizycznej, wpływanie na wzmożoną jej czynność, bo pielęgnować i wzmacniać zdrowie, to nietylko przedłużać młodość ciała, ale też tężyznę ducha, siłę i zakres pamięci, to potęgować wrażliwość kory mózgowej. (C. d. n.)

—— *Panasówna (Poznań)*

Lektura domowa.

Badania, które niedawno przeprowadzono w Anglji, wykazały, że na ukształtowanie charakteru młodzieży szkolnej wpływają:

dom rodzicielski	31,0%
towarzysze	26,5%
literatura	19,5%
szkoła	14,0%
kościół	9,0%

Na trzeciem miejscu, nawet przed szkołą, stoi literatura; wynika z tego, jak wielki wpływ wywiera ona na wychowanie, to też szczególniejszą uwagę należy zwrócić na kwestję literatury dziecięcej. Od najwcześniejszej młodości trzeba dziecko przyzwyczaić do czytania dobrych książek pod względem treści i formy, a wyrobi ono sobie przez to pewien smak, który będzie mu w życiu późniejszym drogowskazem w wyborze lektury. Całe wychowanie wogóle powinno zmierzać w tym kierunku, aby dziecko miało zainteresowanie tylko do dobrych rzeczy, a wstręt do rozmaitej strawy brzydkiej, którą rozsiewają kolporterzy w postaci rozmaitych Jack Teksasów, Edie Polo, Patachonów, „Bocianów“ i „Wolnych Myśli“.

O ile sprawa lektury jest w życiu ludzkiem bardzo ważna, to tem większe znaczenie ma ona w wychowaniu młodego pokolenia. Młodzież jest wrażliwa; rzecz, którą przeczyta w dzieciństwie, może nieraz nadać

kierunek całemu jej życiu i późniejszym przekonaniom. Książki, przeczytane przez dziatwę szkolną, decydują często o przyszłych upodobaniach i nastrojach społeczeństwa. Zła książka wypacza duszę dziecka, deprawuje ją, a stanowiąc wyłączny jej pokarm, może dziecko doprowadzić do ruiny moralnej. Ci więc, którzy piszą, drukują, wydawają i sprzedawają książki złe, są w wielkiej mierze winni zbrodni, które się dzieją w społeczeństwie.

Dobra książka nietylko działa umoralniająco na dziecko, wyrabia w nim zmysł piękna, jest pouczająca, ale jest też dla niego wzorem poprawnego języka. Dziecko wchłania w siebie nietylko treść i ideę utworu, ale przyswaja sobie niejedne zwroty języka polskiego, o którym powiedział Sienkiewicz, że jest tak pięknym, że tylko z językiem dawnych Hellenów równać się może.

I pod tym względem musi książka polska spełnić swe posłannictwo! Dawniej krzepiła naród, będący w niewoli, dziś musi wyrugować wszelkie pozostałości zaborcze, które jeszcze w postaci rozmaitych germanizmów i rusycyzmów krążą dokoła.

Zadaniem książki jest po za tem podanie wiedzy, pogłębienie nauki, którą dziecko wyniosło ze szkoły. Powinna ona kształcić uczucia moralne i estetyczne, a zadania tego dokona, gdy wyrobimy w dziecku pewien smak literacki, który będzie mu poradą przy wyborze lektury.

Dobra książka dla dzieci powinna odpowiadać wymaganiom pedagogicznym, t. zn.:

1) nie powinna zawierać tak ujętego opisu czynów niemoralnych, któryby kierował myśl dziecka w niepożądanym kierunku,

2) nie powinna poruszać spraw natury erotycznej, bez zbytniej pruderji oczywiście,

3) nie powinna zawierać idei przeciwnych ideałom religijnym i narodowym[1]).

Już od najmłodszych lat dajemy dziecku książkę do ręki, pierwotnie jako podręcznik do celów naukowych, następnie już jako lekturę domową celem dopełnienia wiedzy, wyniesionej ze szkoły, później młodzież już sama zaczyna sobie dobierać książki, wyszukując takie, które odpowiadają jej zamiłowaniu i zainteresowaniu.

Jedne książki będzie musiał uczeń obowiązkowo przeczytać i na lekcjach zdawać sprawę z ich treści, inne przeczyta z własnego zainteresowania.

Przy obowiązkowej lekturze domowej pierwszeństwo oddać należy, o ile to możliwe, czytaniu książki w kompletach aniżeli pojedyńczej lekturze. Klasa może się samorzutnie podzielić na grupy, które będą wspólnie pracować. Praca zbiorowa ma nad jednostkową tę wyższość, że zwiększa zainteresowanie i siłę woli, pobudza do dyskusji, a pod względem socjalnym uczy zgodnej współpracy. W każdej grupie byłby

---

[1]) M. Potworowska - Dmochowska: Upodobania literackie dzieci szkolnych. Szkoła Powszechna. 1926. Zesz. I—IV.

t. zw. instruktor, któryby kierował czytaniem, a od nauczyciela otrzymywał odpowiednie wskazówki co do sposobu czytania.

Program ministerjalny poleca dla klasy VII szkoły powszechnej Kraszewskiego „Starą baśń" i „Dziecię Starego Miasta", Sienkiewicza Trylogję i Latarnika, liryki i nowele Konopnickiej i Orzeszkowej, Dygasińskiego „Co się dzieje w gniazdach?", po za tem kilka utworów z następujących poetów: Pola, Syrokomli, Zaleskiego, Lenartowicza, Asnyka. Nie wymieniam tu urywków od Reja począwszy, bo te są za trudne, aby je dziecko mogło samodzielnie w domu przerobić. Tak samo polecony do wyboru utwór dramatyczny należałoby przeczytać w szkole, aby zaznajomić dzieci z jego kompozycją i głębiej wniknąć w jego piękno. Pozostałe utwory, które powyżej wyszczególniłem, należy już obowiązkowo zadać do przeczytania w domu, w klasie należy się już tylko odwołać do przypomnienia dzieci, omówić treść, formę, styl i opowiedzieć coś o samym autorze i genezie utworu.

Ale obowiązkowej lektury domowej nie należy zadawać dopiero w klasie VII. Czytanie książek wzgl. pewnych rozdziałów z nich byłoby dla dziecka za trudne, o ile nie miałoby już odpowiedniego przygotowania w klasach niższych. To też należałoby począwszy od klasy V, zadawać dzieciom do czytania w domu poszczególne czytanki.

Program dla klasy VII szkoły powszechnej jest zbyt obszerny, aby wszystkie te rzeczy w klasie przeczytać. Wyjątki piękne możnaby odczytać i zanalizować, aby dzieci miały wzór, jak dany materjał opracować w domu. Z podanych epigonów romantyzmu poleciłbym przedewszystkiem „Pieśń o ziemi naszej" Pola lub „Zachwycenie" Lenartowicza. Są to utwory tak proste, tak zbliżone do duszy dziecka, że należy im się pierwszeństwo przed wszystkiemi innemi. Materjał, polecony przez program, powinien nauczyciel odpowiednio podzielić, gdyż inaczej może go nie przerobić lub w pewnych czasokresach przeładować dzieci pracą. Jeśli zaś nie przerobi wszystkiego, to też nie będzie to przestępstwem; autorzy programu wyraźnie piszą, że utwory „w miarę możności powinny być w tej klasie przeczytane". Lepiej będzie, że nauczyciel przerobi mniej lecz dobrze i zachęci dzieci na przyszłość do czytania, niżliby miał przerobić wszystko a pobieżnie, zostawiając w dziecku krótkotrwały ślad swej pracy i niechęć do czytania. Trylogję Siekiewicza należałoby dać dzieciom w specjalnem opracowaniu. Całość byłaby zbyt nużącą, a niejedne epizody byłyby zbyt straszne i drastyczne i lepiej będzie umysł dziecka od nich uchronić.

Czasem byłoby wskazane, żeby nauczyciel mógł odbiec od programu. Przecież program jest tylko wytyczną dla nauczyciela, a nie alfą i omegą wiedzy, którą ma dziecku podać. Przeżywamy doniosłe fakty dla dziejów literatury, które twórcy programów przewidzieć nie mogli np. uzyskanie nagrody Nobla przez Reymonta, śmierć Żeromskiego, Reymonta, Kasprowicza. Takie aktualne wydarzenia rozsądny nauczyciel będzie się starał wyzyskać i poleci uczniom do przeczytania jakieś nowelki, wiersze czy też urywki z powieści odpowiedniego pisarza.

(Ciąg dalszy nastąpi) *Ludwik Bandura (Bydgoszcz)*

Współpraca z domem.

„Wychowanie dziecka powinno być współdziałaniem wszystkich tych, którzy je kochają.“
Fr. Ferrer.

Jeżeli nauczyciel chce nietylko nauczać, lecz i wychowywać, to prócz zdobywania fachowej wiedzy teoretycznej, wyjaśniającej mu procesy psychologiczne i fizjologiczne, zachodzące w rozwoju dziecka, powinien starać się z niemniejszym wysiłkiem o poznanie praktyczne dziecka, o zdobycie znajomości jego życia nietylko w szkole, lecz i poza jej ścianami.

Praca wychowawcza, która będzie mogła wykazać się w przyszłości rzeczywistemi, trwałemi rezultatami, musi oprzeć się na dokładnej obserwacji. — Obserwacja prowadzona wyłącznie na terenie szkoły nie jest wystarczająca. Łudzi się ten, kto twierdzi, że zna dzieci, jeśli poznawał je tylko w szkole.

To jest to samo, jak gdyby jakiś uczony ośmielał się wyprowadzać ogólne wnioski o sposobie życia jakiegoś zwierzęcia, obserwując je w ogrodzie zoologicznym. Na podstawie takich danych możnaby łatwo dojść do twierdzenia, że słoń żywi się wyłącznie sianem, bułkami i cukierkami, że spędza czas, tańcząc na beczce. Fakt pozostaje faktem. Słoń je siano, bułki, cukierki, słoń tańczy na beczce, lecz czy te spostrzeżenia dają nam prawo twierdzić, że dokładnie znamy to zwierzę?

Dziecko w szkole kłania się grzecznie, recytuje wiersze, mówi pacierz, płynnie czyta, poprawnie pisze. — To my widzimy, słyszymy, — to my wiemy, ale czy również wiemy, czem jest to dziecko w istocie? — Jakim w rzeczywistości jest człowiekiem ta Mania, Zosia, ten Józef czy Henryk?

„To dobra, grzeczna, pracowita dziewczynka, to leniuch, łobuz“ określamy dzieci, — lub bardziej naukowo: „To typ wysoce apatyczny, ten zaś nadmiernie podniecony, uwaga rozprószona itp.“. Jedno jak i drugie jest tylko ogólnikiem, zdawkowym frazesem. Możemy znać dokładnie jeden lub kilka rysów charakteru tego ucznia, możemy wiedzieć dokładnie jaką jest jego pamięć, jak przebiega u niego proces kojarzeniowy, jaki ma on iloraz inteligencji, lecz jak się on zachowa w tym a tym wypadku, jakie odnosi wrażenie przy tym a tym zjawisku, jakim on jest, powtarzam, człowiekiem w codziennem, zwykłem życiu, tego z pewnością nie wiemy. Nawet zachowanie się dziecka w szkole sprawia nam wiele niespodzianek. Często zauważamy, naprzykład, że uczeń dotąd leniwy, apatyczny, niespodziewanie zmienia swój stosunek do pracy, zaczyna interesować się lekcją, pracuje pilnie, wytrwale, lub odwrotnie: zdolny, pracowity, staje się niedbałym i leniwym. Badanie lekarskie w pracowni psychologicznej nie wykazuje żadnej widocznej przyczyny. Lecz jednak to zjawisko istnieje. Stwierdzamy je. Co to jest? Dlaczego tak jest? Czy te pytania nie powinny nasunąć się wychowawcy, gdy obserwuje swą klasę? I gdzie należy szukać rozwiązania? Sądzę, że nie pomogą nam ani studia psychologiczne, ani badania inteligencji, jeśli równorzędnie z tą pracą nie

podejmiemy starań nad poznaniem środowiska dziecka i jego samego, takiem, jakiem ono jest w domu, na ulicy, wśród rodziny, podczas swobodnej zabawy bez nakazu, przymusu, gdzie ono jest — sobą. Trzeba należycie sobie uświadomić, że szkoła dzisiejsza w życiu dziecka nie jest zjawiskiem naturalnem.

Dr. Korczak, głęboki znawca duszy dziecka, mówi: „internat jest dla dziecka więzieniem koszarowem::. Niestety, to samo prawie da się jeszcze dziś powiedzieć o szkole. Szkoła, to — przymusowe roboty — to więzienie dla ciała i duszy. To przymus niczem nieumotywowany w pojęciu dziecka, który ono znosi, bo musi, przystosowuje się w miarę zdolności, stając się takiem, jakiem chce go mieć dany „pan“ lub pani“. Nakłada maskę, gra rolę mniej lub więcej wprawnie, zakonspirowuje się, jak więzień wobec dozorcy. I wiele trudu, wiele wysiłków trzeba użyć, żeby pod maską miłego uśmiechu lub znudzonego ziewania, zobaczyć prawdziwe oblicze. I takie oblicze uda się nam zobaczyć dopiero wtedy, gdy, mając dokładny obraz dziecka w szkole, zestawimy go z tak samo dokładnie przestudjowanym wizerunkiem, wyniesionym ze środowiska pozaszkolnego. Dopiero połączenie tych dwóch obrazów da jeden, prawdziwy. Dokładnie, przekonywująco zaznaczą się zasadnicze rysy charakteru, ujawnią się jego braki, jego strony dodatnie. Kto z kolegów odwiedzał już kiedyś dom rodzinny dziecka, ten wie, jak zupełnie inaczej, nawet często zewnętrznie przedstawia się postać dziecka na tle nowego nieznanego nam środowiska. Dostrzegamy wiele, nowych zupełnie, niezauważonych dotąd szczegółów wyjaśniających często tak łatwo, niewytłumaczone dotychczas zjawiska. Wiele właśnie tych spraw, których rozwiązanie sprawiało trudności w szkole, spraw dotyczących zachowania się dziecka, stosunku jego do nauki, rozwiązuje się prosto i łatwo przy swobodnej pogawędce z dzieckiem, z jego rodzeństwem, z rodzicami. Dowiadujemy się, że dziecko niechętnie pracuje w szkole, bo jest zmęczone pracą w domu, bo późno idzie spać, bo w nocy wstaje do chorej matki, lub biegnie do szynku po wódkę dla ojca, dowiadujemy się, jakie ma mieszkanie, jaki nastrój panuje w domu, jakim jest stosunek rodziców do dziecka, do szkoły, dowiadujemy się wiele innych rzeczy bez pytań nawet, bez słów, oddychając czas jakiś tą atmosferą, którą oddycha dziecko. Sylwetka dziecka na tle tych nowych dla nas wrażeń uwypukla się, zarysowuje o wiele jaśniej, wyraziściej, niż przedtem oglądana na jednostajnem tle, dobrze nam znanej klasy.

Stosunek nauczyciela i ucznia przestaje być sztywny, urzędowy, — wplata się weń jakiś ton bliższy, przyjacielski, zawiązują się między nimi nici, sięgające poza szkołę — w życie. I praca staje się inną. Nauczyciel, poznając bliżej dziecko, poznaje jego upodobania, jego istotne zainteresowania. Nie te robione, sztuczne, wywoływane efektownym tematem lekcje, układane według programu, a te, które rzeczywiście kierują życiem dziecka, jego zabawą, niewymuszoną pracą. Biorąc je jako wytyczne w swej pracy, nauczyciel przekreśla tę sztuczną granicę, istniejącą między szkołą a życiem, tworząc poprostu z klasy teren, umożliwia-

jący uczniowi całkowite wypowiedzenie swego „ja" i swobodny, twórczy jego rozwój. To część korzyści osiągniętych ze współpracy z domem. Są jeszcze inne, nie mniej ważne. Mianowicie: możność uświadomienia rodziców o wszelkich sprawach związanych z wychowaniem i nauczaniem dziecka. Sprawy te, które powinny być najważniejszemi dla każdych rodziców, są dla nich czemś zupełnie nieznanem, obcem. Słusznie zauważa Claparède, że dla racjonalnej hodowli bydła trzeba mieć specjalne wykształcenie, ale do chowania dzieci powołanym czuje się każdy. Nawet w sferach t. zw. inteligencji sprawa ta nie przedstawia się lepiej. Cóż dopiero możemy spodziewać się od klasy robotniczej, jakiej pomocy oczekiwać stamtąd, gdzie dotąd panuje wszechwładnie ciemnota. A jednak, by praca szkoły mogła dać owocne wyniki, jest nam ta pomoc konieczna. Musimy więc ją zdobywać. Ta obojętność lub opór, który często spotykamy na swej drodze, nie pochodzi ze świadomie złej woli lub niechęci do szkoły. Jedynym powodem tego jest zupełny brak zrozumienia najprotszych często zagadnień, dotyczących dziecka. Wiem z doświadczenia, z jakiem lekceważeniem są traktowane wszelkie sprawy z zakresu hygjeny. Jak wrogo są przyjmowane przez rodziców zabiegi lecznicze, stosowane w szkole przez lekarza, jakie zaciekłe walki trzeba staczać niejednokrotnie o taką nietrudną, zdaje się, rzecz, jak zaprowadzenie dziecka do kliniki, by je tam zbadano przez specjalistę bezpłatnie.

Ten sam stosunek spotykamy i w innych dziedzinach. Ta sama obojętność, często wrogość, niedbalstwo. Jednak również z praktyki przekonać się możemy, że to nie są trudności, które nie dadzą się przezwyciężyć. Należy tylko iść do tych ludzi z uświadomieniem, nieść im wiedzę, nieść im oświatę.

Nie może być ta praca traktowana dorywczo, musi być ona prowadzona stale, wytrwale i systematycznie. W czem konkretnie ma się ona wyrazić? Oto kilka punktów wytycznych: zwiedzanie domów rodzicielskich, odczyty i pogadanki dla rodziców i młodzieży, referaty nauczycielstwa i rodziców, poradnia w sprawach wychowawczych, czytelnia, kursy oświatowe. Cała ta akcja powinna być skierowaną ku temu, by, po pierwsze, środowisko dziecka stało się dla jego wychowawcy bliskie, znane i zrozumiałe, po drugie by wzbudzić u rodziców zrozumienie celów wychowawczych, jakie sobie szkoła wytknęła. Ażeby jednak doprowadzić ich do tego zrozumienia, trzeba podnieść ogólny poziom intelektualny i etyczny, a przedewszystkiem uświadomić, czem jest dziecko i jego potrzeby. Trzeba wzbudzić w nich zrozumienie, że dziecko to nietylko siła robocza, która zapracuje w przyszłości tyle a tyle pieniędzy, a na starość wspomoże rodzinę, stanie się może ich chlubą i wyrwie z nędzy dotychczasowego życia. Trzeba myśl ich, zwróconą w niepewną przyszłość, skierować ku teraźniejszości, by pojęli, że dziecko żyje dziś, nie jutro, że dziś ma prawo do życia, takie samo, jak człowiek dorosły, bo jest istotą żyjącą, człowiekiem całym, skończonym, tylko innym, niż będzie za 20 lub 30 lat. Trzeba, by zrozumieli całą ważność pracy dziecka, gdyż jeśli ono już w szkole stanie się swodobnym i twórczym pracowni-

kiem, to takim pójdzie w przyszłość i zamiast budować dla siebie więzienia, duszne fabryki i ciemne warsztaty, zbuduje wielkie i radosne państwo pracy, jakiem będzie, wierzymy, cała Polska.

— *Bieńkiewiczowa (Poznań)*

Dookoła ustroju szkolnego.

Prasa codzienna w ostatnim miesiącu wykazuje wzmożenie się dyskusji w sprawach szkolnych. Świadomość, zbliżających się przesunięć w wiązaniach organizacji szkolnictwa, pobudza intelekt i wyobraźnię zwolenników i przeciwników reformy. Niektóre dzienniki otwierają swoje łamy, wzywając fachowców i zainteresowanych do wypowiedzenia się w tej ważnej sprawie.

W **„Kurjerze Poznańskim"** (nr. 12) p. prof. Kleczkowski omawia książkę dr. Ziemnowicza „Problemy wychowania współczesnego", przyczem wypowiada swoje uwagi o ustroju szkolnym. W wysuniętym problemie jednolitego wychowania dopatruje się motywów natury stanowo - politycznej a nie pedagogiczno - psychologicznej. Dlaczego, trudno pojąć, gdyż p. prof. nie wskazuje czem się wyraża strona stanowo - polityczna zagadnienia i pozostawia ją w spokoju, zato wytacza działo przeciw jednemu z najważniejszych argumentów psychologicznych, który u podstaw projektów kładą rzecznicy reformy szkolnej. Argumentem tym to fakt przez psychologię dowiedziony, że różnicowanie się uzdolnień u dzieci następuje około czternastego roku życia; stąd wyprowadzą się postulat wspólnej podstawy wychowania w 7-klasowej szkole powszechnej, poczem dopiero nastąpiłoby przejście do odpowiedniego typu szkoły średniej lub zajęcia, zależnie od rodzaju ujawnionych zdolności.

P. prof. odnośnie do tego tak pisze:

„Psychologja uczy nas wprawdzie, że wcześniejsze, przed pokwitaniem decydowanie o zdolnościach specjalnych dziecka nie może opierać się na rzeczywistych objawach, lecz raczej na intuicji wychowawcy lub woli rodziców."

Lecz

„rozstrzyga tu, niestety, i musi rozstrzygać nie psychologja, tylko rzeczywistość, warunki ekonomiczne: to, jakie jest zapotrzebowanie w zawodach".

W takim rozumowaniu uderzyć musi przedewszystkiem lekceważenie wartości psychologji w nauczaniu. Ze stanowiska ekonomicznego jest to rozrzutnością. Doświadczenia psychologji najpewniejszym są wskaźnikiem, w jaki sposób uniknąć bezcelowości i marnotrawstwa jakiejkolwiek pracy. Dlatego też zagranica, na którą p. prof. się powołuje przy rozważaniu ustroju szkolnego, ze względów ekonomicznych nie lekceważy psychologji nietylko w szkole, ale nawet jako t. zw. psychotechnikę szeroko ją stosuje w badaniu uzdolnień robotników, celem postawienia właściwego człowieka na właściwem miejscu. Polska jest krajem za ubogim, ażeby mogła sobie pozwolić na rezygnację z korzyści, jakie przynoszą w szkolnictwie prawdy psychologiczne.

Względ na tę swoiście pojmowaną rzeczywistość ekonomiczną podyktował autorowi takie zapatrywanie:

„niepodobna wymagać, aby wykształcenie zawodowe niższe rozpoczynano dopiero po ukończeniu siedmioletniej szkoły powszechnej, co nie jest równoczesne z ukończeniem 14 roku życia. Dla szerokich mas wystarczy ukończenie czterech czy pięciu klas".

Realizacja takiego programu napewno nie pomogłaby rzeczywistości ekonomicznej, ale zato przyczyniłaby się niewątpliwie do pogłębienia i utrwalenia tej smutnej u nas rzeczywistości, jaką jest analfabetyzm.

Na bardzo niskim poziomie dyskusyjnym stoją artykuły o ustroju szkolnym, pisane przez p. T.-S. w **„Il. Kurjerze Codziennym"** (nr. 25, 29, 37). Właściwie są to pospolite wymyślania na pp. Radwana, naczelnika wydziału seminarjów i dr. Żłobickiego, dyrektora departamentu szkolnictwa powszechnego. Pierwszego nie może się znieść za to, że bez wykształcenia uniwersyteckiego odważył się napisać mądrą książkę o ustroju szkolnym, i że w Ministerstwie Oświaty cenią jego zdanie, drugiemu znów nie może się darować, że z uniwersyteckiem wykształceniem solidaryzuje się z tamtym w poglądach na jednolitość szkolnictwa.

Przewodnią myślą tych artykułów jest hasło: „8-letniej szkoły średniej ogólno - kształcącej nie wolno tykać", gdyż wychowuje „Europejczyków". Mimo to autor jest dobrym obserwatorem i trafnie określa dzisiejsze szkolnictwo pod względem programów, klasyfikacji, metod nauczania itd. jako „stajnię augjaszową", którą należy oczyścić.

Wolno się spodziewać, że zapowiedziana reforma nie wyczyści, ale zlikwiduje tę stajnię augjaszową i w jej miejsce zaprowadzi taką organizację szkolną, któraby w przyszłości chroniła raz na zawsze szkolnictwo przed przeistoczeniem go w stajnie augjaszowe.

„Dziennik Poznański" (nr. 27) i **„Przegląd Poranny** (nr. 29) pomieściły naczelne artykuły na temat reformy szkolnej, zwracając się do sfer fachowych i obywatelskich po opinję w tej materji. Pierwszy łamie kopję w obronie dotychczasowego porządku szkolnego i wszczyna głośny alarm z powodu ogłoszonego projektu ze strony rządowej.

„Jeszcze nie jest zapóźno. Jeszcze czas zdecydowanym naciskiem opinji powstrzymać niewczesne zapędy reformatorskie, które wychowaniu i wykształceniu przyszłych pokoleń mogą przynieść wiele szkody. Rząd, jak wiadomo, ma już gotowy projekt ustroju szkolnictwa i zamierza poddać go pod dyskusję fachowych czynników. Lecz społeczeństwo nie może zachowywać się obojętnie wobec tak doniosłej sprawy; powinno zabrać również głos i dorzucić swoją opinję do całokształtu sprawy."

Poczem następują krytyczne uwagi, dotyczące reformy szkolnej. Są one jednak mdłe i raczej retoryczne niż rzeczowe, bez siły przekonywającej, a zasiąg ich niedaleki, gdyż wynikły jedynie z troski o 3 klasy gimnazjum.

Z zupełnie innego stanowiska patrzy na sprawę „Przegląd Poranny". Pomyślny rozwój całości szkolnictwa widzi w realizacji jednolitej szkoły.

Potrzebę jej uzasadnia założeniami ideowo - społecznemi. Obawy, głoszące utratę dotychczasowego dorobku szkolnego przez zaprowadzenie jednolitej szkoły, uważa za przesadę i tak konkluduje:

„Obawy mogą istnieć. Nie trzeba jednak w sprawach ubocznych dopatrywać się groźnych dla całego wychowania konsekwencyj. Jednolita szkoła polska stać będzie przedewszystkiem dobrym nauczycielem, dobrym programem i dobrą organizacją. I tu — w tych trzech zasadniczych zagadnieniach skoncentrować się musi dyskusja i współpraca wszystkich powołanych do tego czynników. Szczęśliwe rozwiązanie tych problemów pozwoli szkole polskiej spełnić te wielkie cele, do których dostosować pragnęli ją twórcy projektu szkoły jednolitej."

Trudno o lepsze określenie podstaw rozwojowych szkolnictwa. Należałoby do nich dodać jeszcze jeden warunek: dobre wyposażenie szkół w pomoce naukowe.

F. Z.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH.

„Miesięcznik Pedagogiczny" nr. 1, omawiając apel Wojewody Śląskiego do nauczycielstwa w sprawie oświaty pozaszkolnej, zupełnie słusznie podnosi potrzebę oddawania się pracy oświatowej przez wszystkich urzędników państwowych, ale jako równych z równymi, nie tak, jak to często ma miejsce, że pracę wykonuje nauczyciel, a splendory spadają na takich dygnitarzy, którzy „przeważnie czytają gazety w swych biurach a co kilka dni wyjeżdżają na polowanie" a o nauczycielach wyrażają się, że „nic nie robią i ciągle mają wolne".

„Pedagogjum" nr. 1 rok 1927. K. Zimmerman omawia zagadnienie kształcenia nauczycielstwa w artykule p. t. „Seminarja — czy studja pedagogiczne". Autor, jak to przewidzieć można z wstępu, opowie się za studjum pedagogicznem, gdyż, jak twierdzi, nauczyciel posiadać musi ogólne wykształcenie, a to dać może tylko „gimnazjum", a zawodowe uniwersytet względnie „studjum pedagogiczne".

„Kształt i Barwa", jedyne w Polsce czasopismo, poświęcone estetycznemu kształceniu i nauczaniu rysunków w szkołach wszystkich typów, wyszło już z druku jako organ Centralnej Komisji Rysunkowej Z. P. N. S. P. (rocznik V). Na pismo to o bardzo ciekawej treści bogato ilustrowanej, w artystycznie pomyślanej okładce na doborowym papierze, słusznie zwróciło uwagę Ministerstwo W. R. i O. P. i poleciło nauczycielom rysunków szkół powszechnych, średnich i seminarjów naucz. oraz zarządom bibljotek nauczycielskich.

Rocznik V jak i poprzednie zamawiać można w Centralnej Komisji Rysunkowej we Lwowie (Ognisko Naucz. Gmach Skarbka).

„Życie Szkolne" w zeszycie ostatnim za miesiąc luty rb. przynosi szereg ciekawych lekcyj wzorowych, opartych na idei szkoły twórczej. Lekcje te zarówno tematem jak i sposobem opracowania odbiegają od utartego szablonu, wskazując nauczycielstwu nowe drogi i sposoby pracy.

Prócz lekcyj znajdujemy w numerze tym: W. Nowicki: Pestalozzi jako prorok pedagogiki nowoczesnej. M. Orłow: Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych. A. Berger: Pierwsze rozszerzenie dziedziny liczb naturalnych. J. Kosibianka: Nauka o Polsce współczesnej a kinematograf. I. Szczepaniec: Kartoznawstwo w szkole powszechnej. A. Fiutowski: Sprawa wychowania nauczycieli z punktu widzenia pedagogiki eksperymentalnej. Wł. Horoch: Platon. Przegląd czasopism.

„Przegląd Pedagogiczny“ w noworocznym numerze zaczepił nas, przytaczając z rozbrajającą naiwnością urywek z naszej oceny jego stanowiska w sprawie ustroju szkolnego. Na głęboką i bogatą w treść ironję odpowiadamy. Niestety ton i poziom replik i dyskusyj P. P. utrwala nas tylko w tem przekonaniu, które wyraziliśmy, mianowicie, że P. P., stojąc w obronie dzisiejszego 8-klasowego gimnazjum, broni pozycji straconej, bo stanowej. Stąd nadrabianie mądrością i dowcipem przez sprawozdawcę, stąd jego fumy i fochy.

—

SZKOLNICTWO ZAGRANICZNE.

Austrja. W miesiącach letnich ub. r. stoczono rozstrzygającą walkę o plan naukowy dla 4 niższych klas szkoły powszechnej, ponieważ z końcem r. szk. 1925/26 minął 6-letni okres próbny programów prowizorycznych, opartych na zupełnie nowych założeniach. Do walki stanęli z jednej strony wszechniemcy i chrześcijańsko - socj., z drugiej prawie całe nauczycielstwo i socjaldemokracja. W walce odniosła sukces druga strona. Padł nawet minister oświaty Schneider. W rezultacie tych walk „austrjackie szkoły ludowe otrzymały jednolity plan naukowy, który uwzględnia w całej pełni najnowsze zdobycze pedagogiki i zabezpiecza jednolite wykształcenie elementarne całej ludności. Plan ten jest dziełem austrjackich reformatorów i całego nauczycielstwa. Opiera naukę na podłożu środowiska, uwzględnia w całej pełni zasady szkoły twórczej i nauczanie koncentracyjne, które wyklucza z pierwszych trzech klas podział godzin. Plan przewiduje w I. półroczu klasy 4-tej przygotowanie do podziału nauki na przedmioty, zaś w półroczu II. ma się już nauka odbywać według stałego podziału godzin. Materjał naukowy ma być przez uczniów samodzielnie opracowany z pomocą zmysłów, ręki i mowy. Plan ten usuwa nadmiar ćwiczeń gramatycznych a zastępuje je ćwiczeniami językowemi, dostosowanemi do poziomu umysłowego uczniów“ (M. P).

Rosja. W r. 1924 otrzymały 4 niższe klasy organizowanej 9-letniej „jednolitej politechnicznej szkoły twórczej“ program naukowy, którego myślą przewodnią jest tworzenie marksowskiego poglądu na świat, a ośrodkiem każdego tematu człowiek, jego twórczość i dążenia.

Obecnie szkoły te otrzymały programy prowizoryczne, które wypróbowuje się w szkołach doświadczalnych. Jedną z nich jest dawna szkoła Tołstoja w Krasnaja Poljana. Szkoła ta ma się rozwijać pomyślnie.

—

RECENZJE.

Piotr Zygmunt Dąbrowski. Nauka o dziecku. Podręcznik do użytku Seminarjów Nauczycielskich i nauczycieli szkół powszechnych. Książnica — Atlas. 1926. Str. 191.

Autor pokusił się dać całokształt dzisiejszej wiedzy o dziecku w formie podręcznika szkolnego. Zdaniem naszem z zadania swojego wywiązał się znakomicie. Z doskonałej tej pracy korzystać będą nietylko nauczyciele seminaryjni i kandydaci nauczycielscy ale i szerokie rzesze nauczycielstwa szkół powszechnych, którzy nie mieli sposobności zdobycia wyższego zawodowego wykształcenia, a bez czego praca ich w bardzo wielu wypadkach idzie na marne. Materjał przejrzyście ugrupowany, liczne rysunki i wykresy, język poprawny i potoczysty, bez frazeologji naukowej, czynią podręcznik ten dostępnym nawet dla mniej zaawansowanych naukowo.

Pracę swą podzielił autor na pięć działów. W pierwszym mówi o pedologji, w drugim o rozwoju fizycznym dziecka, w trzecim o rozwoju psychicznym dziecka, w czwartym o uczuciach i woli dziecka a w zakończeniu o jego osobowości. Książkę czyta się z wielkiem zainteresowaniem od początku do końca. Polecamy ją gorąco. *g*

G. Kerschensteiner „Pojęcie szkoły pracy". Przekład A. Kierskiej, pod red. dr. F. Kierskiego. Książnica-Atlas Lwów 1926.

W pracy tej autor wyczerpująco zaznajamia czytelnika z istotą i pojęciem „szkoły pracy", teoretycznie i praktycznie ilustrując poczynione próby i doświadczenia w nowej metodzie wychowania i nauczania.

Zainteresowanym współczesną myślą pedagogiczną polecamy dziełko to jako obraz, ścierających się poglądów oraz usiłowań i postępów, pozyskanych w tej mierze u naszych sąsiadów; jako wyraz dążeń pewnej części pedagogów niemieckich, do skierowania wychowania dla celów wyłącznie państwowych, mianowicie dla „przygotowania obywateli państwu".

Prof. Aldona Müller-Czarnkowa. „Garść doświadczeń z życia gminy szkolnej". Książnica-Atlas Lwów 1926.

W małej tej broszurze znajdzie nauczyciel wiele cennych i treściwych uwag na temat — jak należałoby ująć i prowadzić samorząd w szkole.

— *m*

Z ŻYCIA OGNISK.

Komisja Zarządu Głównego donosi: W grudniu ub. r. i styczniu br. odbyły się zebrania Ognisk w Inowrocławiu, Czarnkowie, Dolsku, Kcyni, Kępnie, Lesznie, Witkowie, Śremie, Ostrowie, Bydgoszczy i Książu, — w których udział wzięli członkowie Komisji, referując o sprawach organizacyjnych, oraz w aktualnej sprawie „szkoły jednolitej". W miesiącu marcu przewidziane są przez Komisję dalsze lustracje Ognisk. Dotychczasowe objazdy wykazały, że placówki organizacyjne według warunków i możności spełniają swoje zadania całkowicie.

Kępno. Odbyło się tu w dniu 9 ub. miesiąca walne zebranie Ogniska. Sprawozdanie Zarządu świadczyło o żywej i pracowitej działalności Ogni-

ska, jak też i trudnościach, z jakiemi w ciągu roku ub. musiało się borykać, zanim doprowadzono do zlokalizowania nieprzychylnych nastrojów, które nietylko utrudniały pracę organizacyjną, ale również w szkole i poza szkołą.

Rok bieżący zapowiada się daleko korzystniej. Trudności i przeszkody r. ub. ustępując z drogi, zdwoiły ochotę i zapał do kontynuowania pracy w Ognisku i poza niem. A szczere zamiary przejawiły się w podjęciu szeregu uchwał: jak zorganizowanie na każde zebranie Ogniska lekcji praktycznej na zasadach szkoły twórczej, urządzenie przedstawienia, zabawy itp.

To wszystko jest dobrą zapowiedzią ożywienia i rozwoju działalności i samego Ogniska w roku obecnym.

Ostrów. Praca Ogniska z roku na rok pogłębia się i poszerza. Dowodem tego jest zorganizowanie W. K. N., z którego korzysta 30 członków, odczyty i wykłady wygłaszane z ramienia Ogniska, a wreszcie to, że do Rady Szkolnej Powiatowej organizacja zdołała wprowadzić 2 swoich członków. Zawiązanie Kasy Pośmiertnej, regularne uiszczanie wkładek i 1% na Sanatorjum świadczy o sprężystym Zarządzie.

KOMUNIKATY.

Odnośnie do wysłanych okólników w sprawie propagandy bibljotek szkolnych przypomina Komisja Z. G. jeszcze raz obowiązek poparcia ze strony członków Związku wszelkich imprez organizowanych w tym kierunku bądźto przez władze szkolne bądź towarzystwa oświatowe.

Administracja, z powodu zakładania nowych książek adresowych i dla ułatwienia pracy, prosi wszystkie Zarządy Ognisk o alfabetyczne spisy członków i wyraźne przy nich adresy.

Prosimy również o wyrównanie prenumeraty zaległej i za rok ubiegły.

„Szkoły Twórczej" Rowida już na składzie nie posiadamy. Wszelkie zatem zamówienia pozostawimy bez odpowiedzi.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł; numer pojed. 50 gr.
Ogłoszenia: 1/1 str. 60 zł, ½ str. 30 zł, ¼ str. 15 zł.

Pojedyńcze zeszyty do nabycia w księgarni „Spółki Pedagogicznej" w Poznaniu, ul. Podgórna 7.

Komitet Redakcyjny:
E. Dierlówna, E. Groele, St. Mróz, K. Perucki, St. Rumiński i Fr. Zych.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.